

Schwabe, Mathias

Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]: Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 117-130. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Schwabe, Mathias: Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]: Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 117-130 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93830 - DOI: 10.25656/01:9383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93830>

<https://doi.org/10.25656/01:9383>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

Erziehung und sozialer Wandel

Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung,
Theoriebildung und Praxis

Herausgegeben von Reinhard Fatke, Walter Hornstein,
Christian Lüders und Michael Winkler

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anders Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41140

Inhaltsverzeichnis

WALTER HORNSTEIN

Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Eine Einführung in die Thematik des Beihefts	7
--	---

Sozialpädagogisch relevante Problem- und Lebenslagen

KARL NEUMANN

Aufwachsen in Familien. Kindersituationen heute aus pädagogischer Perspektive	17
--	----

JÜRGEN BARTHELMES

Raver, Rapper, Punks, Skinheads und viele andere. Beobachtungen aus jugendkulturellen Szenen	39
---	----

WALTER HORNSTEIN

Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“. Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben in der Erziehungswissenschaft	51
--	----

THOMAS GERICKE

Von der Schule ins Aus. Die Krise des Ausbildungssystems und die Aufgaben der Jugendsozialarbeit	69
---	----

HERBERT E. COLLA

„In Rußland war ich der ‚Faschist‘, in Deutschland bin ich der ‚Russe‘, eigentlich sollte ich hier nur ‚Deutscher‘ sein.“ Zuwanderung junger Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion – eine Problemskizze	83
---	----

Konzepte – Arbeitsformen – Praxisfelder

HEDI COLBERG-SCHRADER

Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens	99
--	----

MATHIAS SCHWABE

Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit	117
--	-----

MICHAEL WINKLER

Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch: Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik	131
---	-----

ELISABETH HELMING

Hilfen für Familien in Krisensituationen. Vom „Homebuilders Model“ über das „Families First Program“ zu Familienaktivierungs-Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland	153
--	-----

FRANK BRAUN/TILLY LEX Zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft. Jugendhilfebetriebe als neues Modell der Jugendberufshilfe	169
MICHAEL GALUSKE/WERNER THOLE „Raus aus den Amtsstuben ...“. Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft?	183
CHRISTIAN LÜDERS Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen	203
 <i>Aktuelle Probleme der Organisation sozialpädagogischer Praxis</i>	
THOMAS RAUSCHENBACH Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu „systemischer Effizienz“? Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit	223
GABY FLÖSSER/MATHIAS SCHMIDT Konzepte der Modernisierung sozialer Dienste	245
 <i>Sozialpolitische Rahmenbedingungen</i>	
LOTHAR BÖHNISCH Sozialpolitik und Sozialpädagogik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge	261
WERNER SCHEFOLD Sozialstaatliche Hilfen als „Verfahren“. Pädagogisierung der Sozial- politik – Politisierung Sozialer Arbeit?	277
CHRISTIAN V. WOLFFERSDORFF Zwischen Reform und Krise. Neue Verwirrungen über die Aufgaben von Jugendhilfe und Kriminalpolitik	291
 <i>Europäische Perspektiven</i>	
WOLFGANG TREDE Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich	317
FRANZ HAMBURGER Politik und Pädagogik des Sozialen im Prozeß der europäischen Integration	339

Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit

Ausgangslage

Zielorientierung, Evaluation, Effizienz, Hilfeplanung, Total Quality Management, Neue Steuerungsmodelle – Jugendhilfe scheint geradezu eine Planungswut erfaßt zu haben. Obwohl sie bisher durchaus funktioniert hat (vgl. BÜRGER 1992), obwohl sie die ihr vom neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) auferlegten Reformdesiderate gerade abgearbeitet hat, soll wieder einmal alles von Grund auf anders werden. Aber dies muß keineswegs überraschen. Nicht nur beherrschen vergleichbare Planungs-, Effektivitäts- und Ökonomisierungsstrategien auch andere gesellschaftliche Bereiche. Vielmehr verlangen knapper gewordene finanzielle Ressourcen, den Mangel mit geschickterer Organisation zu kompensieren und genauer zu sichten, mit welchem Input welche Effekte zu erzielen sind. Aber rechtfertigt dies einen Planungsaufwand, der selbst außer Kontrolle gerät – zumal man nicht mit Sicherheit angeben kann, ob nach Verwaltungsreform und Qualitätsmanagement besser gearbeitet wird? Ist nicht eher anzunehmen, daß zwar bestimmte Aufgaben und Abläufe genauer analysiert und effektiver gestaltet werden, andere dagegen aus dem Aufmerksamkeitsfokus geraten und somit zu neuen Fehlerquellen werden? Gibt es vielleicht prinzipielle Grenzen einer Planbarkeit sozialpädagogischen Geschehens?

Bislang wurden vor allem zwei Argumente gegen die Zumutungen umfassender Planungsrationaltäten in der Sozialpädagogik vorgebracht: Ein ethischer Einwand besagt, daß Subjekte, insbesondere Kinder und Jugendliche als Subjekte im Werden, vor allen Apparaten mit umfassenden Planungs- und Steuerungsansprüchen zu schützen seien, da sie sonst gleichsam an den Wurzeln ihrer Autonomie mit Elementen der Fremdbestimmung kontaminiert würden. Eine professionsspezifische Variante dieses „Technologie-Verdikts“ (LUHMANN/SCHORR 1979; 1982) lautet: Weil die erzieherischen Bezüge zwischen Kind und Pädagogen sich in einmaliger Weise entwickeln und in einzigartige Beziehungskonstellationen münden, sind alle planerischen Prozesse unbrauchbar, die diese Prozesse abstrakten Handlungsregeln und Verfahrensweisen subsumieren wollen. Aufgeklärt besagt hingegen der andere Einwand: Selbst wenn man wollte und dürfte, es geht gar nicht. LUHMANN/SCHORR (1979) sprechen daher von einem „strukturellen Technologiedefizit“ in der Pädagogik: Planerische Zugriffe scheitern *von unten* an der Komplexität mehrfacher Selbstreferenzen, wie sie sich im Erziehungsprozeß zwischen den beteiligten Personen ergeben. Sie scheitern aber auch *von oben* her, weil „die Ergebnisse der Inter-

aktion organisatorisch nicht ausreichend verfügbar, wissenschaftlich nicht ausreichend erklärbar, politisch nicht ausreichend verantwortlich und schließlich ökonomisch auf die Rentabilität der Investitionen hin nicht ausreichend kalkulierbar sind“ (S.356). Technologiedefizit meint nicht, „daß in Sachen Erziehung falsch oder stümperhaft gehandelt wird. Man kann sich durchaus vorstellen, daß das Technologiedefizit durch Intuition oder Erfahrung mehr als ausgeglichen wird“, was jedoch nichts daran ändert, „daß eine auf Metaebenen nicht behebbare Unsicherheit darüber besteht, ob falsch oder richtig gehandelt worden ist“ (S.120).

Beide Argumente lassen sich nicht von der Hand weisen. Gegenwärtig aber setzt sich faktisch der „Wille zur Planung“ durch, dem kaum Paroli geboten wird (vgl. z.B. BAECKER 1995; KLATETZKI 1994a; 1994b; MÜLLER 1997). Dabei wären der Sinn und die Reichweite der Begriffe „Planbarkeit“ und „Technologiedefizit“ erst einmal genau zu klären: Was kann und muß in sozialpädagogischen Prozessen geplant werden, damit sie Aussicht auf Erfolg oder zumindest auf Legitimierung durch Betroffene und Auftraggeber beanspruchen können? An welchen Punkten entziehen sich sozialpädagogische Prozesse dagegen dem planerischen Zugriff und müssen als ergebnisoffene Koproduktionen begriffen werden, deren Ergebnisse von keiner Seite aus zu kontrollieren sind. Offensichtlich dürfen banale „Schlampereien“ wie z.B. das Fehlen eines Protokoll(buch)s in einem Betreuungsteam, das jeden dazu einlädt, den anderen für die Durchführung einer gemeinsam geplanten Intervention verantwortlich zu machen, nicht dem „Technologiedefizit“ zugeschlagen werden. Aber kann man auf die Möglichkeit setzen, bestimmte Zielvorgaben in sozialpädagogischen Prozessen (Steigerung der Vermittlungen in Ausbildungsplätze, Senkung der Abbruchrate von Heimaufenthalten u.ä.) mittels prozeßorientierter Steuerung zuverlässig zu erreichen, und dennoch ein „strukturelles Technologiedefizit“ postulieren?

Ziel dieses Beitrags ist es, beide Begriffe durch Reflexion gegen unangemessene Inanspruchnahme ebenso zu schützen wie gegen Abwehr aus Prinzip. Planungsmöglichkeiten und Planungsgrenzen sollen auf vier Ebenen diskutiert werden: Zunächst auf einer handlungstheoretischen Ebene (1), auf der Planungsdimensionen und unbestreitbare Planungsspielräume in bezug auf (Erziehungs-)Mittel aufgezeigt werden sollen; dann auf der Ebene reflexiver und kommunikativer Prozesse (2) als der zentralen Bedingungen einer partizipativen Hilfeplanung (Planung von Erziehungszielen); ferner auf der Ebene des Alltagsbewußtseins (3), auf der Sozialpädagogen Erfolg und Scheitern ihrer Planungen und Strategien reflektieren, sowie schließlich auf der Ebene subjektiver Bedeutung (4), die sozialpädagogische Prozesse im Zusammen- und Gegenspiel mit institutionellen Verfahren für die Adressaten gewinnen können oder nicht. Auf allen vier Ebenen werden je andere Planungsmöglichkeiten und -grenzen deutlich. Planbare und unplanbare Bereiche und Inhalte bezüglich sozialpädagogischer Prozesse sind demnach mehr ineinander verschachtelt und stärker in Übergangs- und Grenzbereichen angesiedelt, als es die „glatte“ Terminologie von Planbarkeit und Technologiedefizit nahelegt.

1. Planungsebenen, Planungsmöglichkeiten und Planungsgrenzen in handlungstheoretischer Sicht

Die Begriffe Planung, Steuerung und Evaluation haben im sozialpädagogischen Diskurs auf unterschiedlichen Ebenen Bedeutung: Der Sozialpädagoge, der einen Nachmittag „Soziale Gruppenarbeit“ (nach § 29 KJHG) für einige Kinder aus dem örtlichen „Brennpunkt“ vorbereitet, bezieht sich auf konkrete Personen, Orte und Aktivitäten. Er plant beispielsweise den Nachmittag so, daß sich die Gruppe auf eine Aktivität einigen muß, daß sie selbst etwas zur Organisation der zur Durchführung notwendigen Materialien beitragen kann, und überlegt sich Indikatoren, anhand derer er im Nachhinein das Gelingen des Nachmittags überprüfen wird (*interaktive Ebene*). Zur selben Zeit wertet eine Einrichtungsleiterin die halbjährige Belegungsstatistik aus, errechnet die mittlere Verweildauer der Jugendlichen in den Wohngruppen, konstatiert die angestiegene Abbruchrate bei männlichen drogenkonsumierenden Jugendlichen und macht sich Gedanken über die Ausdifferenzierung des von ihr geleiteten Jugendhilfeverbundes (*Ebene einzelner Einrichtungen und Dienste*). Zwei Straßenzüge weiter berät der Jugendhilfeausschuß Steuerungsmöglichkeiten bei der Umschichtung des Jugendhilfehaushalts von stationären zu ambulanten Hilfeformen im Rahmen der „dezentralen Ressourcenverantwortung“ (*Ebene der einrichtungsübergreifenden Jugendhilfeplanung*). Und wieder an einem anderen Ort debattieren die Mitglieder des Gemeinderats, welche Summen im nächsten Haushaltsjahr mit welchen anzustrebenden Ergebnissen in sozialpolitische Beschäftigungsprojekte für Jugend- und Langzeitarbeitslose bzw. in wirtschaftsfördernde Infrastrukturmaßnahmen wie Straßenbau, Erschließung neuer Industriegelände u. ä. zu investieren seien (*Ebene der politischen Entscheidung und Verantwortung*).

Auf allen vier Ebenen sind Personen und Systeme mit der Planung, Organisation und Evaluation von sozialpädagogischen Prozessen beschäftigt. Entscheidungen auf allen vier Ebenen können die konkrete Gestaltung sozialpädagogischer Prozesse unmittelbar berühren. Auf jeder Ebene ist jeweils spezifisches Planungs- und Steuerungswissen gefragt, entwickeln sich unterschiedliche Sprach-Codes und andersartige Bündnisformen (BRÜLLE u. a. 1996; MERCHEL 1996). Beinahe jeder hält die Planungsebene, auf der er sich bewegt, für die entscheidende, und kaum jemand ist in der Lage, ebenenübergreifend Diskurse zu führen bzw. Transparenzen herzustellen. Wenn im weiteren von Planung und Steuerung sozialpädagogischer Prozesse die Rede ist, so beziehen sich die Begriffe auf die *interaktive Ebene* bzw. deren Einbettung in die institutionelle und organisatorische Ausgestaltung *spezifischer Einrichtungen oder Dienste*. In der Mehrzahl der Fälle bilden die Planungen auf den anderen Ebenen (Politik, Jugendamt/Jugendhilfeausschuß) lediglich „Voraussetzungen für sozialpädagogische Prozesse“, haben aber keine „unmittelbare Relevanz“.

Die genaue Dokumentation von Ereignissen und Absprachen, eine präzise Weitergabe von Informationen innerhalb von Teams und zwischen Institutionen und das zuverlässige Abarbeiten von Arbeitsaufträgen sind für sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen von so großer Bedeutung, daß man eine so professionsunspezifische Eigenschaft wie Zuverlässigkeit zu einer der Hauptsäulen sozialpädagogischer Professionalität erklären möchte (kein Wort davon z. B. in COMBE/HELSPER 1996). Dabei handelt es sich zwar auch um die Entwick-

lung einer persönlichen Tugend, in erster Linie jedoch um die einer institutionellen Planungskultur. Alle Mitarbeiter einer Einrichtung müssen sich auf verbindliche Verfahrensregeln einigen können, damit jeder weiß, welche Ereignisse dokumentiert werden müssen, was wem an Information weitergegeben wird, wie weit der Spielraum für autonomes Handeln von Einzelpersonen oder Teams reicht und wann Leitungspersonen einbezogen werden müssen. Relevant für die Planung sozialpädagogischer Prozesse sind vor allem die formalen Ebenen *Zeit* (Dienstplanung, Terminkoordination, Konferenzplanung, Sitzungsplanung, personelle Tagesplanung, Urlaubsplanung), *Informationen* (Dokumentation, Info-Transport, Datenschutz/Diskretion) und *Aufgaben* (Verantwortung/Kompetenzen, Schwierigkeiten/Krisen, Vertretung). Diese drei *formalen* Planungsdimensionen sind hinsichtlich sozialpädagogischer Prozesse in Erziehungshilfen wiederum auf fünf *inhaltlichen* Ebenen relevant: *Interventionsplanung* (Wie verhalte ich mich sinnvoll gegenüber Person/Gruppe A in Situation X?), *Erziehungsplanung* (Wie setzen wir gemeinsam mit Person/Familie A die Zielformulierungen des gemeinsam erstellten Hilfeplans im Alltag um?), *Hilfeplanung* (Welche Perspektiven und Ziele werden zwischen Jugendamt, Personensorgeberechtigten, Kind/Jugendlichem und Einrichtung mit welcher Verbindlichkeit für welche Zeiträume vereinbart?), *Setting-Planung* (Wie gestalten wir die alltagsrelevanten Bedingungen in bezug auf Wohnen, Betreuung, Kontakt mit Gleichaltrigen, Arbeit/Ausbildung, Intimität etc., damit sich Zielgruppe A, B oder C auf die Erziehungshilfe einlassen können?), *Konzeptplanung* (Welche Schlüsse ziehen wir aus ge- bzw. mißlungenen Hilfeprozessen für die Konzeption unserer Einrichtung, unseres Dienstes, bezüglich der Setting-Planung?).

Jegliche Planungs- und Steuerungsabsicht von sozialpädagogischen Prozessen kommt an der Berücksichtigung der Eigenschaften komplexer Systeme nicht vorbei. Für diese gilt (BARDMANN u. a. 1991; HERBORTH 1996, S. 5; LUHMANN 1990, S. 59 ff.): (1) Die Vielzahl der das Feld beeinflussenden Variablen (Wirkungsfaktoren) ist schwer einzugrenzen. (2) Jede Variable wird von einer Vielzahl anderer beeinflusst und beeinflusst ihrerseits andere; daraus ergeben sich nicht-beabsichtigte und nicht-voraussehbare Kombinationen von Wirkungsfaktoren, die sich untereinander – meist entgegen den Intentionen der einzelnen im Feld aktiven Prozeßteilnehmer – verstärken, abschwächen, überlagern, aufheben etc. (3) Die zu bearbeitenden Situationen sind aus sich heraus (d. h. auch ohne gezielte planerische Einwirkung von außen) eigendynamisch und instabil; weil sich ständig neue Situationen ergeben, hinken die Planungen den Entwicklungen immer hinterher. (4) Zu keinem Zeitpunkt der Planung von Entscheidungen liegen alle planungs- bzw. entscheidungsrelevanten Daten und Informationen vollständig vor, d. h. keiner der Prozeßteilnehmer überschaut die Komplexität des Feldes, es können nur unterschiedliche Komplexitäts-Reduktionen vorgenommen werden. (5) Prognosen treffen deshalb selten exakt zu.

Planungen können zwar durchaus erfolgreich sein hinsichtlich der gelungenen Koordination der eingesetzten (Planungs-) *Mittel* (Zeit, Information und Aufgaben), aber zugleich erfolglos hinsichtlich des angestrebten *Zwecks* (z. B. Beheimatung eines Jugendlichen in einem Wohngruppen-Setting, Veränderung seiner Symptomatik). Sie beinhalten demnach immer zwei Ziele: die Koordination von Mitteln (Ziel 1) zur Erreichung spezifischer Zwecke (Ziel 2). Genau an dieser Stelle kommt das „strukturelle Technologiedefizit“ zum Tragen: „Neben

der primären Ungewißheit, ob man richtig handelt, entsteht eine sekundäre Ungewißheit, ob es am Wissensstand, an den Organisationsformen oder am eigenen Verhalten liegt, wenn Mißerfolge eintreten oder ein gegebenes Leistungsniveau nicht weiter angehoben werden kann. Im Schutz dieser sekundären Ungewißheit wird die primäre Ungewißheit stabilisiert: Sie wird einerseits erträglich, andererseits auf Dauer gestellt; denn niemand kann jemandem unwiderlegbar klar machen, wie es besser gemacht werden könnte“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 127). Das bedeutet also, daß das finale Ziel (2) erreicht werden kann, ohne daß es mit Sicherheit auf die gelungene Koordination von Mitteln (Zeit, Informationen, Aufgaben) zurückgeführt werden kann.

Ebenso muß, wenn der Planungszweck (Ziel 2) *nicht* erreicht wurde, offen bleiben: (1) ob der Zweck überhaupt über Planung und Koordination zu erreichen gewesen wäre; (2) ob die Ausgangslage oder das (finale) Ziel richtig oder falsch analysiert bzw. diagnostiziert waren; (3) ob die gewählten Methoden zur Differenz-Reduzierung zwischen Ist (Ausgangslage) und Soll (gewünschter Zustand in der Zukunft) angemessen waren oder nicht (z. B. tagesstrukturierendes Programm versus erlebnispädagogisches Reiseprojekt); (4) ob der Beobachtungszeitraum zur Entscheidung der drei vorangegangenen Fragen lange genug oder zu kurz angesetzt war. Angesichts eines einmal gewählten Settings für ein Kind/einen Jugendlichen können Pädagogen nie exakt angeben, wie lange es aufrechterhalten werden muß, um Aussicht auf Wirkung reklamieren zu können, bzw. wie schnell es durch ein alternatives ersetzt werden muß, weil es aller Voraussicht nach auch in naher Zukunft unpassend und wirkungslos bleiben wird.

2. Die (Un-)Planbarkeit kommunikativer und reflexiver Prozesse

Aber geht es bei der Planung von sozialpädagogischen Prozessen überhaupt um das Abarbeiten von Aufgaben durch Professionelle mit dem Ziel, gewünschte Zustände bei Klienten/Adressaten herbeizuführen, oder nicht vielmehr um die gemeinsame Gestaltung von Hilfeprozessen durch so unterschiedliche Akteure wie den Adressaten, die Leistungsberechtigten, das Jugendamt und die ausführende Einrichtung? Gerade hierin läge der entscheidende Paradigmawechsel von einer normativen, Experten-bestimmten „problemlösenden“ zu einer reflexiven, partizipativen und „problemsetzenden“ Jugendhilfe (vgl. KLATETZKI 1994b, S. 64 ff.; MERCHEL 1996). Dieser Paradigmawechsel enthält hinsichtlich des Planungsanspruchs von Jugendhilfe mindestens drei relevante Implikationen:

Erstens: Planung von Hilfeverläufen durch Professionelle im Sinne von Regieführung scheint nicht möglich. Planung und Steuerung gewinnen erfolgsträchtige Ansatzpunkte, wenn sie die z. T. ganz anderen, aber ebenso sinnhaften Planungs- und Steuerungsversuche der anderen Prozeßteilnehmer wahrnehmen und anerkennen. Planung und Steuerung sind dann nur möglich als kooperationsorientiertes Mitsteuern, wobei Planungen in eigener Sache dann Aussicht auf Erfolg/Realisierung besitzen, wenn sie auch zur Sache der anderen werden bzw. an deren Planungen anknüpfen, d. h. als gemeinsame Planungs- und Steuerungsprozesse organisiert werden können. Daher der Boom von „runden Tischen“ zur Hilfeplanung unter Beteiligung der Betroffenen, wie sie modellhaft in §36 KJHG (Hilfeplangespräch) entwickelt sind.

Zweitens: Die „kommunikative Wende“ verändert die Rolle der Professionellen; sie können und müssen den Anspruch auf Machbarkeit von Ergebnissen durch institutionelle Systeme und professionelle Aufgabenerfüllung zurückweisen und den „Eigensinn“ von unterschiedlichen Teilsystemen und Perspektiven der am Hilfeprozeß Beteiligten unterstreichen. Die Selbstdefinition wechselt vom „Macher“ zum Moderator und vom Produzenten der Dienstleistung zum „Prosumenten“ (GROSS 1983) bzw. Koproduzenten (EFFINGER 1994). Diese Begriffe besagen, daß bei „personenbezogenen Dienstleistungen“ keiner nur Produzent oder Konsument der Dienstleistung ist, sondern alle Mitarbeit und Unterstützung durch den anderen benötigen, um eigene oder gemeinsame Ziele zu verfolgen.

Drittens: Die kommunikative Wende macht den sozialpädagogischen Planungsanspruch an-schlußfähig an den systemtheoretischen Steuerungsbegriff: „Planen und steuern heißt: Unterschiede zwischen Zielen und Realitäten zu verringern, wobei begrifflich und sachlich offen bleibt, ob die Realitäten an die Ziele oder die Ziele an die Realitäten herangeführt werden“ (BAECKER 1994a, S. 142).

Das reflexive Planungsmodell ist dem *Konsens* verpflichtet: Keiner soll dem anderen seine Perspektive aufzwingen, alle sollen sich beteiligen können, Kompromisse und Einigungen werden angestrebt. Aber die realen Interessen der Beteiligten sind oftmals auf fundamentale Weise voneinander verschieden und gleichzeitig widersprüchlich in sich: Eltern suchen z. B. in der Erziehungshilfe-Einrichtung eine Disziplinierungsagentur, die an ihrem Kind exekutieren soll, was ihnen mißlungen scheint. Zugleich fürchten sie den Erfolg dieses Versuchs, weil er ihr Scheitern um so nachdrücklicher bestätigen würde. Der Jugendliche sucht in der Erziehungshilfe-Einrichtung Verbündete, die den Eltern z. B. klar-machen, daß ihre Forderungen altmodisch und rigide sind. Zugleich kann er keine „parteilichen“ Betreuer brauchen, die seine Eltern ablehnen, weil das den Jugendlichen über kurz oder lang in Loyalitätskonflikte stürzen würde (SCHWABE 1996c, S. 64 ff.). Das Jugendamt möchte, daß z. B. im stationären Kontext versucht wird, Versöhnungsprozesse anzuleiten, was in der ambulanten Betreuung nicht gelungen ist, wo doch abzusehen ist, daß die mit dem Setting einhergehende räumliche Distanz zwischen Familie und Kind genauso gut zur Versöhnung wie auch zur wachsenden Entfremdung der Familienmitglieder führen kann.

Aber Unterschiede und Widersprüche ergeben sich nicht nur in bezug auf Auftragsinhalte, sondern auch für Auftragsformen (explizite – implizite, offene – geheime, sprachlich kommunizierte – nonverbal agierte/symbolisierte), Selbstdefinitionen (Gast – Klagender – Kunde; vgl. DE SHAZER 1992), Leistungsakzeptanzen (Abstufungen von Freiwilligkeit und Zwang) (vgl. SCHWABE 1996a, S. 11–31). So entsteht auch und gerade im reflexiven Planungsmodell eine labyrinthische Komplexität, die aus unterschiedlichen Gründen kommunikativ oft gar nicht einholbar erscheint: Erstens sind die zeitlichen Ressourcen knapp; man kann sich nicht beliebig oft und lange treffen, bis ein Konsens ausgehandelt ist. Zweitens entsprechen die Fähigkeiten der TeilnehmerInnen realistischerweise häufig nicht dem Anspruchsniveau von halbwegs demokratischen Aushandlungsprozessen. Manchmal fehlen Verbalisierungsfähigkeiten, noch häufiger aber bewegen sich Eltern und Kinder nach z. T. jahrelang andauernden Machtkämpfen, nicht selten aber auch Einrichtungen und Jugendämter in Streß- und Eskalationssituationen auf dem niedrigsten Niveau ihrer sonst verfügbaren Bewältigungsstrategien, die mit Entweder/Oder-Optionen operieren, d. h. zwischen Selbstabwertung/Selbstüberschätzung, Kampf/Flucht, Unterwerfung/Dominanz hin- und herschwanken. Das Angebot von Partizipation wird auf dieser Ebene häufig als die Möglichkeit verstanden, einseitig Festsetzungen und Kon-

trolle auszuüben, da demokratische Prozeduren situative und/oder strukturelle Überforderung darstellen.

Beide Bedingungen führen leicht in zwei typische maligne Zirkel: Je stärker zu Beginn der Erziehungshilfe zu Partizipationsmöglichkeiten eingeladen wurde, um so häufiger und schneller werden von einzelnen Korrekturwünsche hinsichtlich der Gestaltung der Erziehungshilfe eingebracht, und um so größer ist die Enttäuschung, wenn der dafür notwendige Konsens zwischen allen Beteiligten nicht gelingt oder „nur“ Kompromisse ausgehandelt werden können. Um so heftiger fällt dann die Ablehnung von Hilfeplangesprächen bzw. der Abbruch der Hilfe aus. In dieser Hinsicht erscheint die normative Setzung von Regeln und Zielen rückwirkend als (durchaus sinnvoller) Versuch der Komplexitätsreduktion und Enttäuschungsprophylaxe. Der zweite Zirkel betrifft die unplanbare Dynamik von Konsens und Dissens: Vereinbarungen, die verbal gemeinsam beschlossen wurden, werden in der Folge oft nicht oder kaum in konkretes Handeln umgesetzt. Der Konsens erweist sich nachträglich als brüchig oder als „fauler Kompromiß“. Deswegen ist Konsens im Hilfesystem, wenn überhaupt, häufig nur über die Offenlegung von (unterschwelligem) Dissens zu erreichen. Die sich daraus ergebenden Konflikte wurden allerdings unterschwellig gehalten, weil sie (auch aufgrund der realistisch eingeschätzten eigenen Verhandlungskompetenzen) als derzeit nicht bewältigbar betrachtet wurden. Und tatsächlich kann kein Prozeßteilnehmer voraussagen, auch die professionellen nicht, ob sich aus dem offengelegten Konflikt ein Konsens entwickeln läßt oder ob er zu Eskalationen führt oder ob es bei einem Dauer-Dissens bleibt.

Zusätzlich kommt man auch beim reflexiven Planungsmodell um die Anwendung von generalisierten Normen nicht herum (kritisch zu FREIGANG 1997, S. 177 f.). Zwar kann und muß man sich als Erziehungshilfe-Anbieter hinsichtlich der von Auftraggebern oder Adressaten kommunizierten Ziele vorsichtig und skeptisch positionieren. Zweifellos ist es sinnvoll, den eigenen Auftrag so zu formulieren, daß die Erziehungshilfe zunächst dazu dient, die Eltern zu entlasten und den Jugendlichen kennenzulernen, um gemeinsam mit ihm seine Ressourcen und vitalen Impulse herauszufinden und zu erproben, wie an diese anzuknüpfen sei. Mit einer solchen Auftragsdefinition kann man nicht scheitern und doch nachweisen, daß die eigene Arbeit nützlich ist und ein Ziel besitzt. Aber diese „Problemsetzung“ (KLATETZKI 1994b) kann durch institutionsinterne oder externe Ereignisse obsolet werden: Dealt der Jugendliche in der Wohngruppe mit Heroin, stiehlt er die Gruppenkasse oder faßt ihn die Polizei aufgrund eines brutalen Überfalls auf eine ältere Dame, kommt man um die eigene normative Positionierung nicht umhin. Durch selbst- und fremdgefährdende Handlungen (Kinder und Jugendliche in Erziehungshilfen besitzen ein schier unerschöpfliches Repertoire davon) kommt so eine interaktive Dynamik zustande, die die *nur-kommunikative Oberfläche* des sozialpädagogischen Prozesses durchbricht. Der Pädagoge ist anläßlich solcher Entwicklungen nicht mehr als Moderator eines Aushandlungsprozesses gefragt, sondern als einer, der weiß, was er will, dies überzeugend vertritt und bestimmte Regeln auch gegen den Jugendlichen durchzusetzen versteht. Würde er weiterhin auf seiner reflexiven Distanz bestehen und nur unterschiedliche Deutungen des Verhaltens probeweise in die Diskussion einbringen wollen, entspräche das zwar dem selbstformulierten offiziellen Auftrag, verfehlte aber die aktuelle Situation. Natürlich kann der Pädagoge Prozeßsequenzen an die Gruppe

zurückspielen (welche Wiedergutmachung soll geleistet werden?), kann ein Krisengespräch einberufen u. ä. Aber er muß, allein z. B. zum Schutz der anderen im Gruppen-Setting lebenden Minderjährigen und aus dem Interesse, sich selbst rechtlich abzusichern, die Verantwortung übernehmen und sich dem Konflikt stellen. Damit verläßt er den Rahmen von verbalen Aushandlungen und freundlich zugewandter Konsenssuche: Er verwickelt sich, gerät in Wut, stellt einseitig Bedingungen, spielt seine Macht aus etc. Dabei ist die Frage berechtigt, ob der Jugendliche nicht genau darauf abzielte, d. h. den Pädagogen aus seiner Moderatorenrolle zu locken und als unmittelbar betroffene und ohne die Möglichkeit zu planerischen und reflexiven Absicherungen handelnde Person sichtbar zu machen. Erst auf einer Meta-Ebene kann auch diese heftige Auseinandersetzung als Aushandlungsprozeß begriffen werden, wobei er auf dieser Ebene stärker dem Kampf um Anerkennung zwischen Herr und Knecht verpflichtet ist als dem „herrschaftsfreien Dialog“. Verantwortliches Handeln in Erziehungshilfe-Einrichtungen muß der Förderung der Diskurs-, Aushandlungs- und Vertragsfähigkeit der Kinder/Jugendlichen verpflichtet sein, kommt aber um generalisierte und einseitige Normsetzungen, die nicht oder nur ansatzweise per Diskurs oder Vertrag abgesichert werden können, nicht herum (BRUMLIK 1992). Gerade an diesem Widerspruch und am Zusammenspiel von Aushandlung und Unverhandelbarem findet Sozialpädagogik ihre eigentliche Bewährung.

Mit dem *reflexiven Planungsmodell* hätte man zunächst also nur einen zweiten Bezugsrahmen gewonnen: Man muß sich (erstens) auf eigene Aufträge, Normen und Aufgaben beziehen und diese stringent verfolgen und (zweitens) soviel reflexive Distanz zu ihnen behalten, daß man sie als eine Perspektive unter anderen wahrnimmt und, wo möglich und sinnvoll, zu verhandel- und veränderbaren Optionen erklärt. Man müßte also zwischen beiden Planungsmodellen: dem aufgabenorientierten und dem reflexiven, situationsadäquat und flexibel wechseln bzw. Verbindungen herstellen können, ohne jeweils das andere aus den Augen zu verlieren.

Damit hätte man allerdings auch zwei Ecksteine gewonnen, zwischen denen man aufgerieben werden kann, denn einerseits können Erziehungshilfen auf die Konstruktion von normativen und generalisierten Settings nicht verzichten, und andererseits machen sie keinen Sinn, wenn sie ihre Adressaten ausstoßen, weil deren „Eigensinn“ unvereinbar mit den Spielräumen der Institution erscheint. Als Lösung in diesem Dilemma bietet sich ein Einzelfall-bezogenes „Sich-Durchwursteln“ an. Das „Durchwursteln“ bezieht sich hier auf das Ergebnis, nicht auf den Stil und die Reflexivität von Entscheidungsprozessen, die ihrerseits ausdrücklich als professionell unterstellt werden (LINDBLOM 1975; SEIBERT 1992). Eine solche Theorie des Durchwurstelns oder „Bastelns“ oder der situativen Unsicherheitsbewältigung zu entwickeln steht in der Sozialpädagogik noch bevor (vgl. SCHWABE 1994, S. 342; MÜLLER 1997).

3. Gelingen und Scheitern strategischer Planung in Alltagstheorien der Pädagogen

„Zwischen Allmacht, Ohnmacht und ‚macht nichts‘“ (SIMON/WEBER 1987) – dieser Aufsatztitel läßt sich umstandslos auf Sozialpädagogen übertragen, wechseln sie doch beständig zwischen *zwei semantischen Lagern*: Haben sie ein Ver-

halten oder eine Lebenslage eines Kindes/Jugendlichen als problematisch erkannt, entwickeln sie eine Lösungsstrategie und setzen sie in konkrete Handlungsschritte um.

Jugendlicher Hans z. B. aus dem Betreuten Jugendwohnen kommt immer häufiger zu spät in den Ausbildungsbetrieb und gefährdet damit seine Lehrstelle. Sehr wahrscheinlich zöge ein Abbruch weitere negative Konsequenzen nach sich, wie z. B. übermäßiger Alkoholkonsum, Verlust der Wohnung etc. Also thematisiert der Pädagoge mit Hans die Lage, bietet ihm konkrete Unterstützungen beim morgendlichen Aufstehen an, zeigt dabei gegenüber Hans je nachdem eine betont coole Einstellung oder aber seinen ganz persönlichen Ärger, da er sich beim Finden der Lehrstelle besonders engagiert hatte. Alle drei Handlungen werden vom Pädagogen unternommen, um Hans zu größerer Pünktlichkeit zu bewegen. Selbst die (scheinbar) spontane Äußerung des eigenen Ärgers (die ja auf Hans', Betroffenheit kalkuliert) muß als Teil dieses strategischen Versuchs, Einfluß auf Hans zu gewinnen, angesehen werden.

Verändert Hans sein Verhalten, rechnet der Pädagoge dies trotz aller Komplexität im Feld seiner eigenen Intervention zu: Offensichtlich war sie in dieser Situation bei diesem Problem und dieser Person angemessen und deswegen erfolgreich. Weiterreichende theoretische Reflexionen stören nur den Gang der Dinge. Ändert Hans sein Verhalten dagegen nicht, werden zunächst Reflexionen unternommen: Möglicherweise hat das Zuspätkommen einen bisher übersehenen Sinn, vielleicht war das Ärgerzeigen zu stark oder im Gegenteil noch zu schwach, oder unterstützen andere Personen im Feld das Zuspätkommen gewollt oder ungewollt? Aber auch diese Deutungen des Geschehens, beispielsweise im Rahmen einer Fallbesprechung, geschehen zum Zweck weiterer Interventionen „im Rahmen einer strategischen Einstellung“ (KLATETZKI 1993, S. 100ff.). Erst wenn alle gut vorbereiteten Interventionen gescheitert, alle Reflexionen erschöpft scheinen, Hans die Lehrstelle verliert und die befürchteten Folgewirkungen eingetreten sind, wechselt der Pädagoge (früher oder später) das *semantische Feld*: Er gibt es auf, Hans strategisch beeinflussen zu wollen; er entdeckt, daß Hans ein „freier Mensch“ ist, der sowieso tut, was er tun will oder muß. Er wird sich darauf beschränken, Hans in Form einer „Intensiven Sozialpädagogischen Einzelhilfe“ nach § 35 KJHG auf seinem Lebensweg zu begleiten, und wird versuchen, seine „brüchigen Lebensweltbezüge“ abzustützen (BÖHNISCH 1993). Oder er stürzt sich auf die Lektüre von LUHMANN (1991) und meint (irrtümlicherweise), daß es ja sowieso gleichgültig sei, was er tut. Freilich geschieht dieses Umschalten kaum ein- für allemal; auch wenn der Pädagoge Hans in Zukunft „nur noch“ begleitet, wird er versuchen, nicht jedesmal am verabredeten Treffpunkt stundenlang warten zu müssen. Und sollte sich Hans dazu bequemen, in Zukunft pünktlicher zu sein, wird der Pädagoge angesichts dieses Erfolges bald wieder dazu übergehen, neue strategische Planungen vorzunehmen.

Zwischen den beiden theoretischen Lagern scheint sich noch eine dritte Form des Übergangs etablieren zu können: Pädagoge und Kind/Jugendlicher bzw. Erziehungshilfe und Problemsystem müssen nicht als strukturell entkoppelte oder linear und kausal verkoppelte Systeme gedacht werden. Ein drittes Modell, das der „*losen Kopplung*“ (WEICK 1985) wäre denkbar. „Lose Kopplung bedeutet, daß Elemente eines Systemzusammenhangs [...] aufeinander eher plötzlich als dauerhaft, eher unscheinbar als überdeutlich, eher indirekt als direkt und eher verzögert als sofort Einfluß nehmen. Die Unkalkulierbarkeit und Unvorhersehbarkeit dieser wechselseitigen Einflüsse zwischen den Elementen hat den Nachteil, daß Durchgriffe von einem Element auf ein anderes nahezu ausgeschlossen sind, zugleich jedoch jedes einzelne Element freigestellt ist, sich mögliche Determinationen durch ein anderes Element selbst zu suchen und auch zu entscheiden, [...] inwieweit es sich determinieren läßt“ (BAECKER 1995, S. 24). Der Nachteil der Unkalkulierbarkeit gegenseitiger Beeinflussung bedeutet zugleich einen großen Vorteil: „Lose gekoppelte Systeme reagieren nur partiell auf Störungen. Störungen schießen nicht gleich durch das ganze System, sondern können in einem Teil des Systems abgefangen und in anderen Teilen des Systems daraufhin beobachtet werden, ob aus ihnen etwas zu lernen ist“ (BAECKER 1994b, S. 116).

Diese Zwischenposition der „losen Kopplung“ hilft, mehrere Vorgänge besser zu verstehen: Warum hält das pädagogische Alltagsbewußtsein trotz aller Erfahrung des Technologiedefizits an der Möglichkeit und Wirksamkeit seiner strategischen Interventionen fest? Offensichtlich weil Kopplungen mit großen Effekten auf das Gegenüber durchaus möglich sind und gelingen, nur eben nicht regelmäßig und unvermittelt, sondern zeitverzögert, unerwartet und auf einige Gelegenheiten beschränkt. Diese reichen allerdings dazu aus, dem strategischen Alltagsbewußtsein der Pädagogen so viel „Nahrung“ zu geben, daß dieses auch bei häufiger Enttäuschung weiterexistieren kann.

Aber was ist gewonnen, wenn man weiß, mit welcher Technik sich die Haltung „strategischer Einflußnahme“ selbst bestätigt? Und wer sagt denn, daß diese Vergewisserung so und nicht ganz anders erfolgt? Die Vertreter strategischer Planungs- und Steuerungsoptionen würden von sich behaupten, daß sie sich für ihre Operationen Bereiche „strikt“ Kopplung (im Gegensatz zur „losen“ Kopplung) zunutze machen. Ihre Mißerfolge seien lediglich Ausdruck einer noch unvollständigen Kenntnis weiterer Möglichkeiten strikter Kopplung. Eine ganz andere Möglichkeit, die beiden unterschiedlichen semantischen Lager und die damit korrespondierenden Erziehungsbegriffe zu verbinden, wäre, sie als *notwendige Prozeßelemente sozialpädagogischer Reflexivität und Praxis* zu begreifen. Gerade der wiederholte Hin- und Rückweg vom strategischen Kalkül zur Anerkennung des strukturellen Technologiedefizits, könnte eine Bewegung darstellen, die für sozialpädagogische Prozesse äußerst fruchtbar sein kann: Offensichtlich gewinnen die PädagogInnen aus der strategischen Haltung heraus Anknüpfungspunkte für konkrete Handlungen und rücken mit diesen den Kindern und Jugendlichen selbstbewußt gleichsam „auf den Pelz“; genauso wie sie aus der Anerkennung des Technologiedefizits reflexiven Abstand von den eigenen Versuchen der unmittelbaren Personenveränderung erreichen und aus diesem heraus eventuell neue Anknüpfungsmöglichkeiten entdecken. Was könnte Kindern/Jugendlichen Besseres passieren, als sowohl aus der Position des Engagements heraus „behandelt“ als auch aus einer Position der Reflexivität „gelassen“ zu werden, sofern diese beiden Modi nachvollziehbar auseinander folgen oder zumindest im Nachhinein als sinnvoll verknüpft betrachtet werden können? Und was könnte einem Sozialpädagogen Besseres passieren, als zwischen dem Bewußtsein seiner eigenen professionellen Möglichkeiten (Macht) und der Position der Demut (Ohnmacht) hin- und herzuwechseln, sofern sein Bewußtsein beweglich genug ist, diese verschlungenen Wege mitzugehen, ohne die eigene Handlungsfähigkeit aus dem Auge zu verlieren?

4. Die (Un-)Planbarkeit von Bedeutung und Verfahren

Sozialpädagogische Prozesse können (während oder nach ihrem Vollzug) nach zwei Seiten hin beobachtet werden: Die eine betrifft die Anwendung *fachlicher Standards und Verfahren*. Damit sind verbindliche Handlungsanweisungen im Umgang mit wiederkehrenden und damit planbaren Situationen gemeint. So besitzt eine Einrichtung z.B. ein Aufnahmeverfahren, das durch spezifische fachliche Standards charakterisiert ist (keine Aufnahme, ohne daß das Kind/der Jugendliche/die Familie von mindestens zwei Personen aus dem Team gesehen

wurde, ohne daß die Möglichkeit zu einem Probewohnen gegeben wurde, etc.), oder ein Verfahren für den Umgang mit Eskalationen/Krisen (Wer kann von wem zu Hilfe geholt werden? Wer ist wie schnell erreichbar und verfügbar? Wer ist für die Dokumentation des Vorfalls verantwortlich? Wer informiert wen? Wer beschließt weitere Konsequenzen?). Verfahren erwachsen aus (dem wahrgenommenen Mangel von) Routinen, die sich als sinnvoll erwiesen haben und zu einem bestimmten Zeitpunkt überprüft und formuliert werden. Das muß nicht immer in schriftlicher Form erfolgen, wird aber überwiegend in dieser Weise praktiziert. Verfahren existieren im sozialpädagogischen Bereich sowohl auf der Ebene von Einrichtungen und Diensten, aber auch auf der Ebene des Zusammenspiels von öffentlichen und freien Trägern bei der Gestaltung von Erziehungshilfen, wie z. B. beim Hilfeplanverfahren nach § 36 KJHG, der Jugendhilfeplanung (SCHWABE 1996b; s. auch den Beitrag von SCHEFOLD in diesem Heft).

Ob Verfahren etabliert sind und ob sie korrekt, d. h. in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln, angewandt werden, läßt sich relativ gut überprüfen. Anläßlich des Hilfeplans z. B. kann nachgesehen werden, wann er das letzte Mal stattgefunden hat, ob die relevanten Personen daran beteiligt waren, ob ihre Perspektiven einzeln abgefragt wurden, ob und wie ein Konsens zustande kam etc. Allerdings ist die Grundlage hier wie bei allen Verfahrensüberprüfungen eine hinreichende Dokumentation (Hilfeplanformular, Protokollvordruck für Elterngespräch, Dienstbuch, Checkliste für Informationen aus dem Vorstellungsgespräch). Das Fehlen oder die Nichtbeachtung von Verfahren können sozialpädagogische Prozesse scheitern lassen, oder zumindest läßt sich ihr Scheitern relativ problemlos dem Fehlen oder der Nichtbeachtung von Verfahren zurechnen.

Verfahren sind Antworten auf das Technologiedefizit in der Pädagogik. Sie erkennen es an und zeigen, wie unter seinen Prämissen dennoch nachvollziehbar und verbindlich gehandelt werden kann. Aber Verfahren garantieren nicht bzw. noch nicht, daß der sozialpädagogische Prozeß auch *bedeutungsvoll* ist. So ist es durchaus möglich, daß (beinahe) alle oder zumindest die für das mögliche Scheitern als relevant erachteten Verfahren eingehalten wurden und doch der Verlauf eines sozialpädagogischen Prozesses von allen Beteiligten als unbefriedigend bezeichnet wird. Fast immer wird dann deutlich, daß etwas anderes gefehlt hat: Keiner in der Heimgruppe z. B. hatte eine „Beziehung“ zu dem Kind/Jugendlichen. Keiner hatte das Gefühl, daß seine Handlungen bedeutungsvoll waren. Es wurde viel und durchaus fachlich gehandelt und reflektiert und doch schmerzt eine Leerstelle. *Bedeutung* als Pendant zu Verfahren ist mit Bedacht gewählt: Es geht über die Einschätzung der Betroffenen bezüglich des sozialpädagogischen Prozesses hinaus, da eine Betreuung für beide Seiten durchaus lästig und unerfreulich erlebt werden kann, vielleicht sogar mit einem Abbruch beendet wurde, aber durchaus bedeutsam sein kann. Es ist auch nicht von Erfolg gesprochen, denn das setzte die Möglichkeit einer Zurechenbarkeit von Intervention und Wirkung und/oder das Wissen um Zeitpunkte und Methode, mittels derer ein Erfolg festgestellt werden soll, voraus. Bedeutung bedarf weder der gegenseitigen Zustimmung noch des gegenseitigen Verstehens (auch wenn das erleichternde Bedingungen sind), wohl aber einer Verständigung auf einer basalen Ebene.

Auch wenn das Kind/der Jugendliche über „seinen“ Pädagogen schimpft, so

kann er doch auf einer anderen Ebene durchaus davon überzeugt sein, daß die „Nervereien“ des Pädagogen Sinn machen und persönliches Engagement ausdrücken. Erhebbar sind solche inneren Zustimmungen zum Erzogenwerden kaum. Ob Bedeutung in einem sozialpädagogischen Prozeß zustandekommt, ist eine ebenso einfache wie unbeantwortbare Frage: Beim Scheitern eines sozialpädagogischen Prozesses können die Beteiligten, sofern man ihnen sagen kann, daß sie alle professionellen Verfahren eingehalten haben, eigentlich immer einräumen, daß es ihnen nicht gelungen ist, Bedeutung zu erlangen, ohne daß sie angeben könnten, wie Bedeutung in bezug auf ein anderes System zustande gekommen ist.

Verfahren und Bedeutung sind nicht als Form- bzw. Inhalts-Seite des pädagogischen Prozesses auseinanderzudividieren, weil Verfahren durchaus Orte und Gelegenheiten von Bedeutung(sgestaltung) sein können (wie z. B. bei einem gelungenen Hilfeplangespräch). Verfahren können aber auch, obwohl bzw. weil sie korrekt eingehalten werden, den sozialpädagogischen Prozeß in seiner Bedeutungsdimension behindern: Ein Jugendlicher droht z. B. in manipulativer Absicht mit Selbstmord. Das Verfahren innerhalb der Erziehungshilfe-Einrichtung schreibt nun vor, daß bei jeder Suizidankündigung von dem Kind/Jugendlichen ein Versprechen abzugeben ist, sich innerhalb eines bestimmten Zeitraums (z. B. drei Tage, innerhalb derer alle Beteiligte zu einer Krisensitzung zusammenkommen können) nicht umzubringen, oder, wenn das nicht möglich ist, ein sofortiger Kontakt mit einer psychiatrischen Ambulanz zustandekommen muß. Durch dieses Verfahren erhält die Selbstmordankündigung des Jugendlichen eine Dramatik, die ihr selbst nicht zukommt, sondern ihn und eventuell auch andere dazu ermuntert, mit solchen Ankündigungen weiter zu „spielen“. Situativ angemessener und bedeutungsvoller wäre ein Satz im Hinausgehen wie: „Laß doch den Scheiß, dieses Drohen ist unter deiner Würde!“ Dieser eine Satz hätte den Jugendlichen wahrscheinlich besser getroffen als alle langwierigen Verhandlungen nach dem institutionseigenen Verfahrensschema.

Wer Bedeutung anstrebt, muß u. U. riskieren, außerhalb von Verfahren zu agieren. Er bewegt sich in einem offenen Feld, in dem keinerlei Fixpunkte absichern, was als richtig oder falsch zu gelten hat. Häufig sind das Situationen, in denen man allein ist und spontan handelt wie in dem berühmten Beispiel mit der Ohrfeige bei A. S. MAKARENKO: ein durch keinerlei Verfahren abgesichertes Vorgehen mit beziehungsstiftender Bedeutung (BITTNER 1973, S. 144; HÖRSTER/MÜLLER 1983, S. 345). Es ist eine verführerische These, daß vielleicht erst das Verlassen der Verfahrenswege den eigentlichen sozialpädagogischen Prozeß eröffnet, d. h. daß alles vorher zwar professionelles, aber durch die eigenen Sicherheitsbedürfnisse motiviertes Tun darstellt, sich also einem außerpädagogischen Bezugspunkt verdankt. Aber das wäre zu einfach, denn in den Verfahren haben sich *Erfahrungen von Bedeutung* niedergeschlagen, sie kristallisieren sich in ihnen gleichsam aus. Verfahren öffnen Foren für die „Produktion“ von Bedeutung, ohne sie garantieren zu können. Ein zu direktes Zusteuern auf Bedeutung ohne Verfahren führt häufig zu einer Neuauflage der eigenen Projektionen oder zum Mitschwingen im redundanten Erfahrungsmuster des anderen. Zudem *garantieren Verfahren Legitimität* nicht nur für den Pädagogen, sondern auch hinsichtlich des Kindes/Jugendlichen bzw. seiner Eltern als *Rechtssubjekt*. Das Ausbleiben oder mangelhafte Einhalten von Verfahren liefert Ansatzpunk-

te, an denen sich die Kritik der Betroffenen oder der Auftraggeber festhaken kann. Und diese Möglichkeit ist angesichts der Vertuschung von Fehlern und des schnell einrastenden Zerredens von eigener Verantwortung von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Verfahren und Bedeutung bleiben also in Spannung aufeinander bezogen. Ihr Gegen- und Zusammenspiel macht die Qualität des sozialpädagogischen Prozesses aus. Er ist als gelungen zu betrachten, wenn er fachlichen Verfahren genügt *und* Bedeutung entwickelt. Er bleibt vertretbar und legitimiert, wenn er Verfahren einhält, ohne Bedeutung entwickeln zu können (zumindest wenn dies mitreflektiert wird). Und der Prozeß bleibt achtenswert oder im Nachhinein rechtfertigbar, wenn er Bedeutung aufgrund des Verzichts von Verfahren entwickeln kann. Der sozialpädagogische Prozeß bleibt mangelhaft, wenn Verfahren nicht eingehalten werden und (deshalb) Bedeutung nicht zustande kommt.

5. Schluß

Insofern die Gestaltung sozialpädagogischer Prozesse die Koordination von Zeit, Informationen und Aufgaben voraussetzen, sind verbindliche und zielorientierte Planungen unerlässlich. Ihre Reichweite erstreckt sich allerdings „nur“ auf die Koordination von (Erziehungs-)Mitteln. Erziehungsziele bzw. -zwecke können zwar geplant werden; das Verhältnis von Zielerreichung und Planung bleibt jedoch unbestimmbar bzw. kontingent. Planungen von Erziehungszielen geschehen am erfolgrächtigsten dann, wenn alle Prozeßbeteiligten durch reflexive und kommunikative Schleifen vernetzt werden und ihre unterschiedlichen Perspektiven systematisch aneinander abarbeiten können. Damit rückt die geplante Initiierung und Koordination von Beobachtungs- und Kommunikationsprozessen in den Mittelpunkt der professionellen Bemühungen, nicht mehr die Realisierung normativer Vorgaben. Trotzdem oder deswegen entwickelt sich in vielen Erziehungshilfeprozessen die Dynamik eines Kampfes um (einseitige und/oder gegenseitige) Anerkennung, der die PädagogInnen zu normativen Positionierungen zwingt und in einen unplanbaren Strudel von Interaktionen reißt. SozialpädagogInnen schwanken bei diesem „Kampf“ mit ihrer Klientel zwischen dem Willen zur strategischen Beeinflussung und dem geduldigen Begleiten eigensinniger Bildungsbewegungen. Ein reflektiertes Pendeln zwischen beiden Positionen eröffnet mehr Optionen für die Gestaltung sozialpädagogischer Prozesse als der Versuch, sich konsequent auf eine Linie festzulegen. Planmäßig entwickelte und systematisch verknüpfte Verfahren können als Antwort auf mangelnde Planbarkeit von sozialpädagogischen Prozessen unter bestimmten institutionellen Programmbedingungen gelten. Sie bilden die einzig rationale Grundlage für deren Gestaltung und sichern deren Legitimität. Sie garantieren aber keinesfalls, daß die sozialpädagogischen Prozesse, die sie unterstützen, Bedeutung für die Adressaten gewinnen. Bedeutung entwickelt sich häufig jenseits von Verfahren oder im Bruch mit ihnen, ohne daß diese dadurch ihren Sinn verlören.

Literatur

- BAECKER, D.: Postheroisches Management. Berlin 1994 (a).
- BAECKER, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994), S. 93–110 (b).
- BAECKER, D.: Auf dem Rücken des Wals. In: Lettre International Nr. 29 (1995), S. 24–28.
- BARDMANN, T. M., u.a.: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen 1991.
- BITTNER, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. Stuttgart 3. Aufl. 1973.
- BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim/München 1993.
- BRÜLLE, H./REIS, C./REIS, H. CH.: Public Management – auf dem Weg zur „postbürokratischen Verwaltung“? In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (1996), S. 185–193.
- BRUMLIK, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992.
- BÜRGER, U.: Heimerziehung und soziale Teilnahmekancen. Pfaffenweiler 1992.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996.
- DE SHAZER, S.: Der Dreh – Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeit-Therapie. Heidelberg 1991.
- EFFINGER, H.: Soziale Arbeit als Kundendienst – Innovation oder Regression. In: Widersprüche 14 (1994), Nr. 53, S. 29–54.
- FREIGANG, W.: Heim und Schule in Hilfeplänen. In: Forum Erziehungshilfen 3 (1997), S. 175–178.
- GROSS, P.: Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Opladen 1983.
- HERBORTH, J.: Hilfeplanung mit allen Beteiligten. In: Dokumentation der Fachtage „Hilfeplanung und Erziehungsplanung“. DWW. Landesgeschäftsstelle. Stuttgart 1996.
- HÖRSTER, R./MÜLLER, B.: Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. In: COMBE/HELSPER 1996, S. 614–648.
- KLATETZKI, TH.: Wissen was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Bielefeld 1993.
- KLATETZKI, TH.: Zwei Modelle zur Beurteilung von Nonprofit-Organisationen. In: Widersprüche 14 (1994), Nr. 53, S. 36–40 (a).
- KLATETZKI, TH.: Innovative Organisationen in der Jugendhilfe. In: KLATETZKI, TH. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen. Münster 1994, S. 11–22 (b).
- LINDBLOM, C. E.: Inkrementalismus. Die Lehre vom sich „Durchwursteln“. In: NARR, W. D./OFFE, C. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat und Massenloyalität. Köln 1975, S. 161–177.
- LUHMANN, N.: Haltlose Komplexität. In: Soziologische Aufklärung 5. Opladen 1990, S. 59–76.
- LUHMANN, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 19–40.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982.
- MERCHEL, J.: Qualitätssicherung bei den Erziehungshilfen: Ein neues Thema mit neuen Perspektiven. In: Forum Erziehungshilfen 2 (1996), S. 100–106.
- MÜLLER, B.: Erziehungshilfe als Marktgeschehen. In: neue praxis 27 (1997), S. 265–270.
- SCHWABE, M.: Was leistet der Pädagoge im Heim? Für ein Selbstverständnis von Heimerziehung als professionelles „Spiel“ mit komplexen Realitäten. In: Unsere Jugend 46 (1994), S. 331–347.
- SCHWABE, M.: Wer sind unsere Kunden? Wie definieren sich unsere Aufträge? Worin bestehen unsere Leistungen? In: Widersprüche 16 (1996), Nr. 59, S. 5–26 (a).
- SCHWABE, M.: Das Hilfeplangespräch nach § 36 KJHG: Eine „bescheidene Übung“ zwischen ideologischer Überfrachtung und strukturellen Widersprüchen. In: Forum Erziehungshilfen 2 (1996) S. 164–173 (b).
- SCHWABE, M.: Eskalation und De-Eskalation – Konstruktiver Umgang mit Aggressionen und Gewalt in Einrichtungen der Jugendhilfe. Frankfurt a.M. 1996 (c).
- SIMON, F./WEBER, G.: Zwischen Allmacht, Ohnmacht und „macht nichts“. In: Familiendynamik 12 (1987), S. 270–274.
- WEICK, K. E.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt a.M. 1985.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Mathias Schwabe, Klettstr. 19, 71404 Korb